

Becker, Peter

"Man kann ja nie wissen". Schwitters' Grabspruch als musikdidaktische Maxime

Nauck-Börner, Christa [Hrsg.]: Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber : Laaber-Verl. 1989, S. 69-77. - (Musikpädagogische Forschung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Peter: "Man kann ja nie wissen". Schwitters' Grabspruch als musikdidaktische Maxime - In: Nauck-Börner, Christa [Hrsg.]: Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber : Laaber-Verl. 1989, S. 69-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114718 - DOI: 10.25656/01:11471

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114718>

<https://doi.org/10.25656/01:11471>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

**Band 9:
Musikpädagogik zwischen
Traditionen und Medienzukunft**

Laaber-Verlag

Musikpädagogische Forschung
Band 9 1988
Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. (AMPF) durch Christa Nauck-Börner

Musikpädagogische Forschung

Band 9: Musikpädagogik zwischen
Traditionen und Medienzukunft

LAABER-VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen

SBN 3—89007—201—1

© 1989 by Laaber-Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Tagungsprogramm Hannover 1987	10
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Hermann J. Kaiser</i>	
Zur Konstitution des ästhetischen Objekts — Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff	13
<i>Werner Jank</i>	
Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungs- theorien	37
<i>Peter Becker</i>	
„Man kann ja nie wissen“. Schwitters' Grabspruch als musik- didaktische Maxime	69
<i>Gisela Probst-Effah</i>	
Das Lied im NS-Widerstand. Ein Beitrag zur Rolle der Musik in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern	79
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Welche Rolle spielt die Musik bei den Rechtsextremisten in der Bundesrepublik Deutschland?	91
<i>Günther Rötter</i>	
Independent — Pop-Avantgarde als Grenzbereich. Neue Tech- nologien in der Pop-Musik und der Avantgarde	119
<i>Günther Batel</i>	
Computerkompositionen und Videomusik. Neue Anforderungen für Musikpädagogik und Musikforschung	129

2. Freie Forschungsberichte

<i>Bettina Auer/Frank Gertig/Martin Greve/Daniela Schmidt</i> Kinderzeichnungen zum Thema „Ich und die Musik“	143
<i>Karl Graml/Rudolf-Dieter Kraemer/Heiner Gembris</i> Filmdokumentation Musikpädagogische Forschung: „Der Feuervogeltest“. Studien zum musikalischen Gedächtnis	163
<i>Mechthild von Schoenebeck</i> Musikpraxis in der Schule. Anmerkungen zu einem empirischen Befund	179
<i>Renate Müller</i> Entwicklung und Erprobung eines Erhebungsinstrumentes zur Musikrezeption Jugendlicher	197
<i>Barbara Jesser</i> Rechnergestützte Melodieanalyse — Sackgasse oder Inspiration für die Volksliedforschung? Erprobung automatisch erzeugter Analysekriterien an den Liedern einer Melodiedatenbank	213
<i>Herbert Bruhn</i> Wahrnehmung von dur-moll-tonalen Beziehungen zwischen Akkorden. Zur Relevanz einer Harmonielehre-Didaktik	229
<i>Karl Graml/Rudolf-Dieter Kraemer/Heiner Gembris</i> Erfassung von Filmen und Tonbandmaterialien im Bereich musikpädagogisch-psychologischer Forschung	243

3. Kolloquium

<i>Helga de la Motte-Haber</i> Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	251
<i>Eckhard Nolte</i> Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	255

<i>Ernst Klaus Schneider</i>	
Was bewirkt musikpädagogische Forschung?	261
<i>Tom Johnson</i>	
Piano Problems (1986), Nr. 1 und 11	265

**„Man kann ja nie wissen“
Schwitters' Grabspruch als musikdidaktische Maxime***

PETER BECKER

I

Großvater und Enkel ist der Titel eines Bildes von Ghirlandajo, das, solange es im Louvre hängt, den Betrachter immer wieder anrührt und zum Verweilen einlädt. Ein mächtiger Kopf beherrscht die linke Bildhälfte, in die eine Kinderhand hineinragt und sich an die Brust des Mannes schmiegt. Die Augen des Knaben richten sich vom rechten unteren Bildrand schräg nach oben auf das gütige, wissende Gesicht des Alten, und die ganze Diagonale scheint erfüllt von diesem Augenblick. Im Hintergrund gibt ein Fenster die Aussicht frei auf die freundliche florentinische Landschaft des ausgehenden 15. Jahrhunderts. Sie wird gegliedert von einem sanft geschwungenen Weg, der unser Auge hinlenkt auf den Fluchtpunkt in der Ferne. Mit dieser Konfiguration von Innen und Außen, Nähe und Ferne, Diagonale und Perspektive hat Ghirlandajo eine menschliche Situation gestaltet, die in ihrer Eindringlichkeit und Unmittelbarkeit ihresgleichen sucht. Walter Benjamin hat ein kleines Bild von Paul Klee, den *Angelus Novus*, wie eine Ikone gehütet. Rücklings und mit weit gespannten Flügeln wird dieser Engel der Geschichte in die Zukunft hineingedreht, während er mit aufgerissenen Augen auf den Trümmerberg des Vergangenen zu seinen Füßen blickt. Es stimmt nachdenklich, wenn Oskar Schatz bei den Salzburger Hochschulwochen 1984 das Mißverhältnis des heutigen Menschen zur Zukunft in diesem Bild sinnfällig wiedergegeben sieht, und es stimmt ebenso nachdenklich, daß Klaus Mollenhauer für seine erstmals 1983 erschienene Schrift *Vergessene Zusammenhänge* das erwähnte Bild von Ghirlandajo als Titelbild gewählt hat. Mollenhauer geht der Frage nach, in welchem Maß das neuzeitliche Verständnis von Erziehung den menschlichen Subjekten das Andere der Vernunft, das, was sich allem Planen und jeder Kontrolle entzieht, auszutreiben ansetzte. Ausgehend von Selbstreflexionen und Briefen von Augustinus bis Meister Eckhart, von Franz Kafka und Thomas Bernhard versucht er die Erziehungsschicksale des neuzeitlichen Menschen zu entziffern. Die Lerninhalte und Lernabläufe — so das Fazit — werden dem Ideal nach vorherseh-

bar, prüfbar und zielorientiert, und auch die Entwicklungsprozesse junger Menschen verlaufen nach dieser Vorstellung plan- und stufenmäßig. Mollenhauer nutzt Geschichten als elementares Erfahrungsmaterial, und eine Geschichte teilt sich dem Betrachter auch im Bild des Ghirlandajo mit. Es markiert eine neue Auffassung des rätselhaften Vorgangs, der später „Erweckung von Bildsamkeit“ genannt wurde. *„Kinder werden von nun an g e d a c h t [. . .] als Wesen, deren innere und äußere Form (Geist und Handeln) sich allmählich durch Interaktion mit den Erwachsenen bildet. Bildsamkeit wird ein empirisches Problem. Die Intellektuellen Europas machen sich also daran, das Rätsel zu lösen, und zwar auf ‚rationale‘ Weise, unter Verzicht auf theologische oder theosophische Annahmen. [. . .] Nicht das Geheimnis, das das Subjekt ist, interessiert mehr, sondern die kulturelle Tätigkeit, in die es einzutreten vermag.“*¹ Nochmals Klaus Mollenhauer: *„Das Subjekt, das ein Geheimnis ist, eine [. . .] ‚Monade‘, wie Leibniz sagte, ist, fensterlos, wird auf die Schiene der ‚Bildsamkeit‘ in die Welt intersubjektiver Übereinkünfte herübergezogen. Je nach historischer oder politischer Position haben wir dafür verschiedene rechtfertigende Vokabeln: ‚Teilnahme‘, ‚Solidarität‘, ‚Anpassung‘, ‚Klassenbewußtsein‘, ‚Handlungsfähigkeit‘, ‚Ich-Stärke‘, ‚Interaktionskompetenz‘, ‚Bürger‘, ‚Mitglied‘, ‚Zoon politikon‘.“*²

II

In seiner Skepsis dem traditionellen Erziehungsbegriff gegenüber und in seinem Plädoyer für das, was man früher „Bildung“ nannte, trifft sich Mollenhauer mit Hermann Giesecke, der das „*Ende der Erziehung*“ unaufhaltsam kommen sieht.³ Der entscheidende Grund dafür sei, daß der Anteil persönlich verantworteter Erziehung ständig zurückgehe und daß statt dessen anonyme Sozialisationsprozesse die Entwicklung bestimmen. Die Erinnerung an die Vorstellung vom Lehrer als einem Sozialisationsagenten wird mobilisiert. Das war in den siebziger Jahren. Heute hingegen wird nachdrücklich darauf verwiesen, daß sich der Lehrer wieder seiner persönlichen Verantwortung für sein Handeln bewußt zu sein habe. Taylorismus jedenfalls — im militärischen Bereich z.B. der Sachverhalt, daß ein Präsident ohne jeden Skrupel über den Einsatz von Bomben verfügt, weil er sie ja nicht ausklinkt, während der Pilot sich darüber beruhigt, daß er ja den Abwurf nicht angeordnet habe — ist derzeit im pädagogischen

Umfeld nicht gefragt. Im übrigen scheint es auch nicht um das Ende der Erziehung zu gehen, wie es der Titel von Hermann Gieseckes Schrift suggeriert, wohl aber um ihre Veränderung. Über Richtung und Ausmaß solcher Veränderung wäre allerdings zu sprechen. Der Lehrer wäre von seiner Verantwortung den Schülern gegenüber nicht entbunden, wohl aber muß darüber nachgedacht werden, wie sich Verantwortung in einer veränderten erzieherischen Situation artikulieren kann.

Neben Veränderung und Verantwortung wird die Kategorie der Vergegenwärtigung zunehmend diskutiert. Wenn die Diagnose von Klaus Hurrelmann zutrifft, derzufolge Schüler und Eltern heute nicht in erster Linie die Rückständigkeit der Lehrinhalte oder die zu geringe Zahl höherer Schulabschlüsse, auch nicht die organisatorische Isolierung der Schulararten und nicht die Chancenungleichheiten registrieren, „daß vielmehr etwas Fundamentaleres zu schwinden scheint, nämlich die Erfahrung von Gegenwart, von Sinn“⁴, dann ist Horst Rumpf zuzustimmen, wenn er Vergegenwärtigung als eine der zentralen Aufgaben von Unterricht postuliert. Vergegenwärtigung in diesem Sinn zielt nicht wie die Belehrung darauf ab, über Wissensbestände und Fähigkeiten wie über Instrumente zu verfügen, auf ein Lernen also, bei dem Menschen ihre persönliche Betroffenheit draußen halten und das sie der Wahrheit gegenüber und dem Gewicht dessen, was ihnen beigebracht wird, gleichgültig läßt. Vergegenwärtigung meint nicht Bescheidwissen oder Abhaken, hier geht es um Nachdenklichkeit, um das Aushalten von Spannungen, von Offenheiten und von Unbekanntem. Es geht nicht um Belehrung, sondern um Erfahrung, nicht um Tempo, sondern um Intensität. Nachdenklichkeit geht einher mit der von Horst Rumpf so genannten Kunst des Langsamwerdens, und die hat nun einmal in der Schule von heute keinen leichten Stand. „Vielleicht“, so vermutet Horst Rumpf, „vielleicht erreichen die Belehrungen aus Schulstuben, Lexika, Sachbüchern immer nur unser ‚Schatten-Ich‘ (H. Bergson), vielleicht manövrieren sie uns in eine Vertrautheit, die nicht stimmt, weil sie uns die Fremdheit, die Unglaublichkeit dessen, worum es geht, ersparen oder verhüllen.“⁵ Das so Gelernte bliebe dem Menschen äußerlich, es geht ihn so wenig an wie die neuen Absätze, die er seinen Schuhen im Kaufhaus verpassen läßt: schnell und gut.

Das Plädoyer für eine Kunst des Langsamwerdens mutet ebenso anachronistisch an wie die Rede von Nachdenklichkeit und Intensität. Forderungen wie diese stehen quer zur Norm glatter Funktionstüchtigkeit, die unsere Schule seit Jahren bestimmt. In ihnen artikuliert sich ein Erlebnis von

Freiheit, Freiheit zur Abschweifung. Begriffe wie diese erinnern uns daran, daß der Mensch nicht nur Signale, sondern Dinge wahrzunehmen vermag, weil er abwarten kann, was sich da wohl noch so zeigt; daß vieles gar nicht so selbstverständlich ist, wie wir es zu sehen gewohnt sind; daß wir Abschied nehmen sollten von einem Bild des Denkens als der kürzesten Verbindung zwischen zwei Punkten, „zwischen einem Problem und seiner Lösung, einem Bedürfnis und seiner Befriedigung, zwischen den Interessen und ihrem Konsens [. . .]“.⁶ Die Optionen für Langsamkeit, Nachdenklichkeit und Intensität erinnern daran, daß sich der Mensch ein Versäumnis leisten kann, das ihm das Leben nicht verzeihen würde, „wenn der Nachteil nicht durch einen großen Aufwand an Leistungen ausgeglichen würde, dessen Resultat wir Erfahrung nennen“.⁷ Der Mensch vermag innezuhalten, zu zögern, abzuwägen, zu warten. Zu Recht fragt Hans Blumenberg, ob Sokrates, der Nachdenker, eigentlich ein Denker im strengen Sinne war. „Sein Ertrag wäre dann der dürftigste aller möglichen gewesen: Was konnte damit gewonnen sein zu wissen, daß man nichts weiß? Und was damit, sogar die anderen, die sich im Besitz von Wissen glaubten, ironisch hereinzuziehen oder hineinzutreiben in die Ratlosigkeit? Es sei denn, man versteht dies als Zurückführung des Denkens auf die Nachdenklichkeit als seinen Ursprung und Boden, den es zwar verlassen, zu dem es aber auch immer wieder zurückkehren muß.“⁸

III

„Man kann ja nie wissen . . .“ — an seinem Ort auf dem Engesohder Friedhof liegt in Kurt Schwitters' Grabspruch eine Spur von Hoffnung, ähnlich wie in Ernst Blochs Wort vom „peut-être-chen“, vom „Vielleicht-lein“, mit dem er die Frage, ob es nach dem Tode wohl ein Leben gebe, einmal beantwortet hat. „Man kann ja nie wissen . . .“ — löst man den Spruch aus diesem Kontext, so gewinnt er die Qualität eines Einspruchs gegen unsere bornierte Art, die Welt zu buchstabieren, gegen unser domestiziertes Wissen und gegen unser Besserwissen. Der Spruch richtet sich nicht — mit Bergson zu reden — an unser konventionelles Schatten-Ich, in dem alle unsere angelernten Kenntnisse gespeichert sind, das Stoffmassen zu bewältigen gewohnt ist, ohne daß sie in uns eindringen, so daß das Gelernte äußerlich bleibt. Der Adressat von Schwitters' Spruch wäre — nochmals Bergson — das fundamentale Ich, das bereit ist, sich auf eine

unvertraut gewordene Welt einzulassen, das fragen, staunen, weiterfragen kann. Angesichts der Feststellung von Horst Rumpf, daß „*unsere Bildungseinrichtungen, unsere gesamte Informationskultur sich als Vertrautmacher verstehen, die Lehrer mitsamt ihren vielartigen didaktischen Hilfsmitteln nach dem Gesetz antreten, daß sie allenthalben Fremdheiten, Unbekanntheiten zu vernichten und aus der Welt zu schaffen haben mit dem erklärten Ziel, daß der Belehrtete am Ende Bescheid weiß*“⁹, wird das subversive Kunstverständnis Viktor Šklovskijs evident. Aufgabe von Kunst ist es demnach, das scheinbar Vertraute unvertraut werden zu lassen. Noch einmal: Das scheinbar Vertraute unvertraut werden lassen — und dazu hilft die Kunst! „*Durch die Automatisierung unserer Wahrnehmung*“, so Šklovskij, „*kommt das Leben abhanden und verwandelt sich in nichts. Die Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und den Schrecken des Krieges. Wenn das ganze komplizierte Leben bei vielen unbewußt abläuft, dann hat es dieses Leben gleichsam nicht gegeben. Und gerade um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als S e h e n und nicht als Wiedererkennen. Das Verfahren der Kunst ist das Verfahren der Verfremdung der Dinge und das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozeß ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden.*“¹⁰ „Kunst“, so Horst Rumpf, „*gilt da nicht als ein Verfahren, die Welt und bestimmte Erfahrungen leichter zugänglich zu machen oder gefällig zu präsentieren. Sie rückt die Gegebenheit in ein neues, fremdes Licht, sie lehrt neu hinzuschauen, hinzuspüren: und zwar durch Verlangsamung und Erschwerung der Darstellung, durch Mobilisierung von Gegenkräften gegen die Routine. [. . .] Kunst schafft Lücken, Brüche, Zwischenräume, komponiert scheinbar vertraute Elemente neu, um einen Erfahrungswiderstand spüren zu lassen; um es unmöglich zu machen, daß sinnlich erfahrbare Geschehnisse dadurch ihrer Eindruckskraft beraubt werden, daß sie kurzschlüssig zu Fällen altbekannter Erklärungen und Allerweltswahrheiten verblassen.*“¹¹

IV

Musikdidaktik hat seit etwa zwei Jahrzehnten aus solcher Verhältnisbestimmung von Kunst und Welt wichtige Impulse bezogen, und so wäre es anmaßend, an dieser Stelle etwa Šklovskijs Kunstbegriff oder Schwitters' Sentenz als Handlungsanweisung feilzubieten — sie sind es längst. Dagegen erscheint es sinnvoll, den Hintergrund solcher didaktischen Entscheidungen unter einem Aspekt, vor dem sie sich a u c h zu legitimieren haben, zu beleuchten.

„Man kann ja nie wissen . . .“ — als didaktische Maxime gelesen, hätte der Spruch einige Brisanz in einer Zeit, die uns, mit Bernd Guggenberger zu reden, das „Menschenrecht auf Irrtum“ streitig macht.¹² Inmitten der eigenen Hervorbringungen ist der Mensch im Umkreis der Großtechnik zum Fremdling geworden, zum geduldeten Sonderling, wo nicht gar zum ärgerlichen Störenfried. Beim Überqueren der Straße, beim Einnehmen von Medikamenten, bei irreversiblen großflächigen Stadtplanungen, im Cockpit eines Jumbojets: Irren ist nicht mehr nur menschlich, sondern heute vielfach auch tödlich. N u r menschlich, auf die Betonung kommt es an. Denn es gehört zum Menschen, und zwar nur zu ihm, sich selbst und seine Lebensverhältnisse durch Irrtumserfahrung zu bereichern und zu erweitern, d. h. es gibt so etwas wie ein Menschenrecht auf Irrtum. Bernd Guggenberger leitet daraus die Pflicht zur Erhaltung einer fehlerfreundlichen Umwelt ab. Was also im Sprichwort als Defizient erscheint mag, ist eher als eine Auszeichnung zu interpretieren: „Allein der Mensch, und nur er, kann sich irren und dabei dazulernen.“ Irrtum ist indessen zur knappen Ressource geworden: Wir leben in einer Risikogesellschaft, in der nichts mehr riskiert werden darf, weil schon so viel riskiert worden ist. „Wir haben einen so hohen Sicherheitsbedarf, weil wir Risikopotentiale aufgebaut haben, die jede Vorstellung sprengen. Wir sind auf Gedeih und Verderb zur Zuverlässigkeit und Funktionstüchtigkeit verurteilt. Zur Produktivkraft wird der Irrtum ja nur dort, wo wir ihn nicht zu teuer bezahlen müssen. Der Irrtum, der uns viel oder im Extremfall alles kostet, ist heuristisch wertlos und didaktisch katastrophal. [. . .] Hier wird nicht das Recht gefordert, zwischen Pulverfässern mit offenem Feuer zu spielen, sondern das Recht auf eine Welt, die man mit einem Streichholz nicht in Brand stecken kann.“¹³ Wenn sich der Mensch — frei nach Odo Marquard — seit Beginn unserer Gattungsgeschichte „emporgeirrt“ hat, dann wollen die, die uns der Holzwege und Fehlgriffe berauben, nicht den Men-

schen aus Fleisch und Blut, „sondern den programmierten Automaten, der als Endprodukt der Neuzeit wirklich nichts Neues mehr entdecken kann“.¹⁴

V

„Man kann ja nie wissen!“ Über dem Grabspruch ist der Abguß einer Plastik von Kurt Schwitters zu sehen: „Herbstzeitlose“. Vielleicht hängt die ungebrochene Aktualität der Sentenz damit zusammen? Auf der Suche nach der *conditio humana* am Ausgang eines Jahrhunderts, in das sich die Gleichzeitigkeit von Eichmann und Maximilian Kolbe untillbar eingegraben hat, öffnet sich uns nicht der freundliche perspektivische Raum eines Ghirlandajo, wie wir denn auch gar nicht mehr so genau wissen, was für unsere Kinder und für unsere Schüler das beste sei. Eines aber wissen wir, und weil wir es wissen, wird es zu einer Aufgabe auch für die Musikdidaktik: Humanität wird heute weder zum Telos der Gesellschaft erhoben wie in der Vorstellung des *Regnum hominis* am Beginn der Neuzeit (Bacon), noch gilt die Grundüberzeugung uneingeschränkt, die sich von Platon bis Hegel durchgehalten hat, daß nämlich der Mensch sich erst verwirklicht, wenn er sich auf eine in seiner Vernunft angelegte Bestimmung hin transzendiert. Menschwerdung vollzieht sich vielmehr in einem offenen Spielraum, in dem Erziehung und freie Sinnstiftung am Werk sind. Für ihre inhaltliche Bestimmung gibt es weder empirische Befunde noch Muster. Humanität ist Aufgabe und Prozeß, der mit den Begriffen Bildung und Selbstfindung untrennbar verbunden ist, das immer wieder gefährdete Unternehmen des Individuums, ein Leben zu gestalten, das nicht verfehlt ist. Humanität in diesem relativen Sinn meint nicht Expansion, sondern zielt auf Verständigung mit seinesgleichen. Emanzipation, Entfremdung und Einsamkeit bezeichnen jene ambivalente Grundstruktur, die auch diesen Prozeß bestimmt. Das Humane läßt sich nur von seiner anthropologisch gegebenen Antinomie und Aporie her bestimmen. Aporetisch ist aber auch die Vorstellung eines glücklichen Lebens selbst, das ohne die Härte des Widerstandes, ohne die Bitternis des Verfehlten, die Wehmut des Unwiederbringlichen nicht gedacht werden kann. Das Humane weist nicht den Weg ins Paradies auf Erden, doch es weckt die Hoffnung auf Erleichterung der Bürde für die so rätselhafte und widersprüchliche Existenz. Es bleibt Wagnis und Experiment, zumal in einer

komplexen Gesellschaft, in der — mit Jürgen Habermas zu reden — „*die Person immer weiter vorgeschoben wird in ein immer dichteres Netz reziproker Schutzlosigkeiten und exponierter Schutzbedürftigkeiten. Humanität läßt sich als die Anstrengung verstehen, dieses unwahrscheinliche Netz nicht reißen zu lassen.*“¹⁵

Die Einsicht in den Verfall der Werte, den Verlust des Absoluten, die Antinomien des Glaubens und die Aporien des Humanum legt es nahe, sich an den Leuten im Märchen vom Krug mit dem Sprung ein Beispiel zu nehmen: Weil jeder weiß, daß der Krug einen Sprung hat, und weil sich alle darauf einstellen, hält er so lange. „*Man kann ja nie wissen!*“ In Schwitters' Spruch mischen sich Zweifel und Zuversicht, aber auch Zartheit und Entschiedenheit auf eine so ganz eigene Weise. Wie man damit leben kann, hat uns jener Sechsjährige vorgemacht, der nach der Fernsehübertragung der ersten Mondlandung sagte: „*Aber auf der anderen Seite sieht der Mond bestimmt aus, wie wir immer singen.*“ Ich nenne das „Hoffnung wider besseres Wissen“; und die steht auch der Musikdidaktik nicht übel an.

Anmerkungen

* Gekürzte Fassung.

- 1 Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983, S. 94f.
- 2 Ders.: a.a.O., S. 86.
- 3 Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1985.
- 4 Zit. nach Rumpf, H.: Sich die Welt unvertraut werden lassen. Hessischer Rundfunk (Ms), 23. 06. 1985.
- 5 Rumpf, H.: a.a.O.
- 6 Blumenberg, H.: Nachdenklichkeit, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Jb. 1980 (Zweite Lieferung), S. 57—61, hier S. 58.
- 7 Ders.: a.a.O., S. 57.
- 8 Ders.: a.a.O., S. 59.
- 9 Sklovskij, V.: Die Kunst als Verfahren, in Striedter, J. (Hg.): Russischer Formalismus, München 1969, S. 3—35, hier S. 15.
- 10 Ders.: a.a.O.
- 11 Rumpf, H.: a.a.O. (s. Anm. 4).
- 12 Guggenberger, B.: Das Menschenrecht auf Irrtum. Anleitung zur Unvollkommenheit, München 1987.
- 13 Ders.: a.a.O., S. 15.

14 Ders.: a.a.O., S. 17.

15 Habermas, J.: Nachgeahmte Substantialität. Eine Auseinandersetzung mit Arnold Gehlen, in: Philosophisch-politische Profile, Frankfurt ³1973, S. 200—221, hier S. 214.

Prof. Peter Becker
Ellernstraße 3
3000 Hannover